

*Nina Simon und Karim Fereidooni*

# Rassismuskritische Fachdidaktik

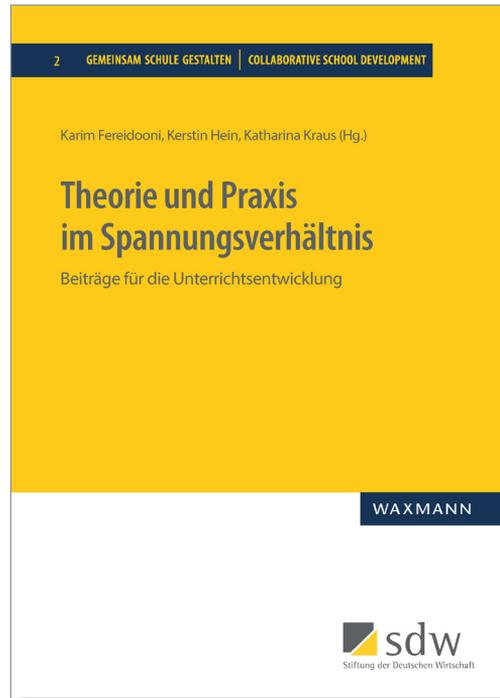
---

Karim Fereidooni, Kerstin Hein,  
Katharina Kraus (Hrsg.)

## Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis

Beiträge für die  
Unterrichtsentwicklung

*Gemeinsam Schule gestalten /  
Collaborative School Development,  
Band 2, 2018, 208 Seiten, br., 39,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3921-4  
E-Book: Open Access*



WAXMANN

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

Weitere Informationen  
zum Buch [hier](#).

Nina Simon und Karim Fereidooni

## Rassismuskritische Fachdidaktik

### Was Sie in diesem Beitrag erwartet

Basierend auf Erläuterungen zu Rassismus, Rassismuskritik sowie einem Plädoyer für eine theoretisch informierte, kritisch-reflexive und sich als „eingreifende [...] Wissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52) verstehende Fachdidaktik geht dieser Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Die Notwendigkeit einer bisher nur marginal vertretenen rassismuskritischen Perspektive auf rassismurelevante Sachverhalte in den Fachdidaktiken stellt dabei den Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtung dar. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als dass den Fachdidaktiken neben dem Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse die Aufgabe zukommt, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtstudent\*innen, Referendar\*innen und Lehrer\*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen.

### Schlüsselbegriffe

Rassismus, Rassismuskritik, eingreifende Wissenschaft, rassismuskritische Fachdidaktik

## 1. Einführung

„Wissenschaft – befasst sich mit (...) der Störung etablierten Wissens durch neue Erkenntnisse (...)“ (Strohschneider, 2017, VI). Dieses Zitat stammt aus der Rede des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Titel „Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus“. In diesem Vortrag befasst sich Strohschneider u. a. mit der Rolle von Wissenschaft und Wissenschaftler\*innen in Zeiten, in denen ‚Fake-News‘ und ‚Alternative-Facts‘ umhergeistern, Menschen sowie ihre Wahlentscheidungen davon beeinflusst werden und in denen ein genereller Antiintellektualismus en vogue ist. Dem Zitat kann u. a. folgende Erkenntnis entnommen werden: Die Störung etablierten Wissens durch die Wissenschaft ist sinnvoll und notwendig und besitzt eine produktive Wirkung.

Diesen Aspekt nehmen die Verfasserin und der Verfasser zum Anlass, um den konzeptionellen Mehrwert der Rassismuskritik für die Fachdidaktiken zu veranschaulichen.

Die störende Wirkung der wissenschaftlichen Konzeption der Rassismuskritik beinhaltet (dabei) zwei Annahmen: a) Rassismus strukturiert unser Wissen und unser gesellschaftliches Zusammenleben: b) die Kritik an diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Anspruch auf ein rassismussensibles Zusammenleben, Lernen, Beschulen und Beschultwerden kann nur Realität werden, wenn Kritik am Status quo des rassismusrelevanten Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens geübt wird.

In einer Migrationsgesellschaft ist eine rassismuskritische Fachdidaktik eine Notwendigkeit für (angehende) Lehrer\*innen. Die Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Sachverhalten in den Fachdidaktiken unterschiedlicher Disziplinen erweitert den Handlungsspielraum und trägt zu einer Vermeidung der (Re-)Produktion von Rassismen von Seiten der Lehrkräfte bei. Die notwendigen Voraussetzungen stellen rassismuskritische fachdidaktische Überlegungen und rassismuskritische Unterrichtsplanungen dar, die nur dann erfolgen können, wenn zunächst fachwissenschaftliche Aspekte aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und damit einhergehend dekonstruiert worden sind. Neben dem Generieren fachdidaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnis kommt den Fachdidaktiken als „eingreifende [...] Wissenschaft[en]“ (Kepser, 2013, S. 52) zudem stets die Aufgabe zu, diese in fachdidaktische Umsetzungsvorschläge zu übersetzen, nicht zuletzt deshalb, um Lehramtsstudierenden, Referendar\*innen und Lehrer\*innen einen Zugang zum Feld rassismuskritischer Fachdidaktik zu ermöglichen. Basierend auf diesen Annahmen geht der Beitrag der Frage nach, unter welchen Prämissen rassismuskritische Fachdidaktik (er)möglich(t) werden kann und welche Herausforderungen sowie Konsequenzen sich daraus ableiten lassen. Dies geschieht, indem zunächst sowohl (das Phänomen) Rassismus als auch die wissenschaftliche Konzeption der Rassismuskritik erläutert werden. Anschließend wird die Notwendigkeit einer theoretisch informierten, kritisch reflexiven und sich als eingreifende Wissenschaft verstehenden Fachdidaktik eruiert, bevor schließlich Überlegungen in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik entwickelt werden. Diese beinhalten neben einer Begründung für die Unabdingbarkeit einer rassismuskritischen Perspektive auch die Diskussion von Chancen und Risiken einer (fachdidaktischen) Fokussierung auf ein spezifisches Herrschaftsverhältnis.

## 2. Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus als globales Phänomen kann nicht ohne die Erfindung menschlicher ‚Rassen‘ gedacht werden, welche auf das Zeitalter der Aufklärung zurückgeht (Melber, 2001). Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche ‚Rassen‘ (weiß, gelb, rot und schwarz) war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Men-

schen zu deklarieren und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent die Versklavung von Menschen zu rechtfertigen. Im Zeitalter der Aufklärung wurde (nicht von allen, aber von vielen einflussreichen Philosophen wie Kant und Hegel) behauptet, dass es legitim sei, afrikanische Menschen zu versklaven, weil sie auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe als die weißen Europäer\*innen stehen würden. Auch das Deutsche Reich war an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt (vgl. Melber, 2001; Hentges, 1999, 2001).

Rassismus ist wandlungsfähig und passt sich den gesellschaftlichen Bedingungen und dem Zeitgeist an. Mittlerweile geht der biologische Rassismus Hand in Hand mit dem Neo- oder Kulturrassismus, der mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen (Balibar, 2002) argumentiert. Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang u. a. die zugeschriebene oder faktische Konfession, sodass „gegenwärtig [...] kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen“ präsentiert werden „bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ (Messerschmidt, 2011, S. 51) dargestellt werden.

Die Vertreter\*innen der Rassismuskritik gehen davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Mensch aus der rassismusrelevanten Matrix exkludieren kann oder für sich in Anspruch nehmen kann, in rassismusfreien Räumen zu leben und zu arbeiten (vgl. Fereidooni & El, 2017). Rassismuskritik basiert vielmehr auf der Prämisse, dass jede Person, egal welcher sozialen Herkunft (Scherschel, 2006) und ungeachtet der Intention nicht rassistisch sein zu wollen (Weiß, 2013), rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation besitzt und sich ein Leben lang damit auseinandersetzen muss, um dieses Wissen zu dekonstruieren. Die Vertreter\*innen der Rassismuskritik vertreten die Annahme, dass es sehr wohl rassismussensible, aber keine rassismusfreien Räume in unserer Gesellschaft geben kann, weil rassismusrelevantes, genauso wie sexismus- und klassismusrelevantes Wissen immer eine Rolle spielt, wenn sich Menschen begegnen. Zudem wird argumentiert, dass jede Person von Rassismus betroffen ist, weil Rassismus die Integrität aller Personen beschädigt (Wollrad, 2011, S. 142). Rassismuskritik bedeutet, „zum Thema [zu] machen [und zu kritisieren], in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“ (Melter & Mecheril, 2010, S. 172).

Für rassismuskritische Fachdidaktik bedeutet dies, dass einerseits beständig darauf rekuriert werden muss, dass „der Vermittlung von schulischem Wissen keine *tabulae rasae* zur Verfügung stehen“ (Herzog, 2017, S. 362), die von den Lehrkräften beliebig beschrieben werden (auch wenn dies in (fach-)didaktischen Theorien meist übersehen wird) (ebd.). Andererseits muss, darauf verwiesen werden, dass sich eine so verstandene kritische Fachdidaktik gegen die in schulischen (also auch didakti-

schen) Zusammenhängen häufig (implizit) postulierten Aneignung von Marktkonformität, Unterordnungsbereitschaft und Kritikunfähigkeit (Hackl, 2017, S. 854ff.) positionieren muss.

### 3. Fachdidaktik als kritisch-reflexive „eingreifende [Kultur-]<sup>1</sup> Wissenschaft“<sup>2</sup>

Didaktik (griech. *didáskein*) bedeutet Lehren (Duden, 2018) und meint im weitesten Sinne die Theorie des Unterrichtens. Allgemeine Didaktik fokussiert dabei auf grundlegende Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Lehren und Lernen.<sup>3</sup> Fachdidaktik unterscheidet sich davon insofern, als dass diese zusätzlich stets ein spezifisches Fach und damit einhergehend immer auch eine spezifische Fachwissenschaft fokussiert. Sie kann somit als Theorie des Unterrichtens in einem bestimmten Fach unter Berücksichtigung der jeweils dazugehörigen Fachwissenschaft verstanden werden (Arnold & Roßa, 2012, S. 13). Der Fachdidaktik kommt damit die Aufgabe zu, Unterrichtsinhalte fachspezifisch auszuwählen und zu legitimieren (Sandfuchs, 1990, S. 10f., zit. n. ebd., S. 14). Ein weiteres wichtiges Charakteristikum von (sowohl Allgemeiner als auch Fach-)Didaktik ist, dass diese keinen Selbstzweck, sondern ein Mittel darstellt (bzw. darstellen sollte), um Bildungsprozesse<sup>4</sup> anzustoßen, da sie, verzichtet sie auf die Festlegung des Bildungssinns, zur Methodik verkommt (Gruschka, 2002, S. 94). (Fach-)Didaktische Theorie muss als reflektierte Vermittlung darin bestehen, zu fragen, wie (fach-)didaktische Erschließung erfolgen kann, damit „dass (...) durch sie zu Erschließende wirklich angeeignet wird“ (ebd., S. 96). Mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik ergibt sich daraus zum einen die Notwendigkeit, dass Fachdidaktiker\*innen über fundiertes rassismustheoretisches Wissen verfügen, da dieses die Grundlage jeglicher fachdidaktischer Überlegungen darstellt. Zum anderen resultiert daraus die Herausforderung, dass vorhandene rassismusrelevante

---

1 ‚Kultur‘ wird hier in eckige Klammern gesetzt, da der Begriff „eingreifende Kulturwissenschaft“ von Kepser in einem deutschdidaktischen Zusammenhang gebraucht wird und dieser Beitrag auf Fachdidaktik als solche, also auch auf Fachdidaktiken solcher Wissenschaften, die nicht den Kulturwissenschaften zuzuordnen sind, fokussiert. Allerdings beinhaltet jede Fachdidaktik stets auch erziehungswissenschaftliche Komponenten und da Erziehungswissenschaft in diesem Beitrag als Kulturwissenschaft verstanden wird, kann Fachdidaktik als solche stets (zumindest immer auch) als Kulturwissenschaft verstanden werden.

2 Kepser, 2013, S. 52.

3 Aufgrund der Länge des Beitrags kann an dieser Stelle nicht näher auf diesen Themenkomplex eingegangen werden. Vgl. dazu Gruschka, 2011; Terhart, 2009.

4 Bildung verstehen wir mit Kokemohr (2007, S. 21) als allgemeine Prozesse sich transformierender Selbst- und Weltverhältnisse. In Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik ist zudem bedeutsam, dass Bildung stets in Machtzusammenhänge verstrickt ist, wobei Macht hier (im Sinne Foucaults) jegliche Form der ‚Führung‘ betrifft (Ricken, 2006, zit. n. Koller, 2016, S. 42). Bildung ist somit unausweichlich beteiligt an Subjektivierung, also an dem unterwerfenden Akt von Individuen unter Mechanismen der Macht, der handlungsfähige Individuen in Form von Subjekten hervorbringt und diese zugleich an spezifische Bedingungen bindet (Butler, 2016).

Sachverhalte, beispielsweise in Lehrmaterialien, aus einer rassismuskritischen Perspektive analysiert und dekonstruiert werden.

Analog zur Erziehungswissenschaft kann sich auch Fachdidaktik<sup>5</sup> als Kulturwissenschaft verstehen. Sie „entscheidet sich [damit] in einem methodologischen Sinne dafür, pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie [fachdidaktisch und damit immer auch] pädagogisch relevant sind, als kulturelle Phänomene zu verstehen und unter der Perspektive ‚Kultur‘ zu analysieren (Mecheril & Witsch, 2006, S. 12). Sinnvoll erscheint ein solches Verständnis auch deshalb, da vor allem in der Schule Lehren und Lernen als kulturelle Praxis stattfindet (Sauter, 2006, S. 117–119, zit. n. Kepser, 2013, S. 54). Eine als Kulturwissenschaft verstandene Fachdidaktik sieht sich somit einer eher an der Lernpsychologie orientierten Fachdidaktik gegenübergestellt und distanziert sich von der Annahme, Unterrichten sei eine Kombination neutraler Fähigkeiten. Sie vertritt vielmehr die These, dass Unterrichten eine kulturelle Praxis ist, die nur dann analysiert und reflektiert werden kann, wenn geschichtliche und politische Kontexte ebenso wie Machtverhältnisse berücksichtigt werden. Ein Anliegen, dass die Fachdidaktik unter anderem mit den Cultural Studies verbindet, ist, es nicht bei einem Erfassen, Beschreiben und Erklären zu belassen, sondern stets auch Veränderung anzustreben. Da Fachdidaktiker\*innen im Vergleich zu Vertreter\*innen anderer Wissenschaften, deren Tun zwar nicht nur, aber doch vorrangig in akademischen Diskursen stattfindet, deutlich näher an einer außeruniversitären, weil schulisch-unterrichtlichen Praxis angesiedelt sind, kann Fachdidaktik als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd., S. 52) verstanden werden. Dabei ist auch in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik zu bedenken, dass sie selbst in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, also auch in rassistische Verhältnisse, in die sie eingreift, involviert ist.

Dem daraus resultierenden Dilemma kann insofern begegnet werden, als dass sich Fachdidaktik stets kritisch selbst reflektiert – insbesondere auch mit Blick auf diese Involviertheit. Selbstverständlich ist auch eine Fachdidaktik, die sich als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (ebd.) versteht, vor allem Wissenschaft und somit vornehmlich der Produktion von (wissenschaftlicher) Erkenntnis verpflichtet. Dieser Aspekt darf insbesondere deshalb nicht in Vergessenheit geraten, da an Fachdidaktik häufig die Ausbildung künftiger Lehrer\*innen als ihre zentrale Aufgabe herangetragen wird. Ebenso wie sich jedoch beispielsweise die Psychologie nicht als „Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeut[\*inn]en oder Unternehmensberater[\*inn]en, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen [versteht]“ (ebd., S. 57), darf Fachdidaktik nicht vorrangig als für die staatliche Ausbildung von Lehrer\*innen zuständig definiert werden. Als Wissenschaft darf Fachdidaktik nicht daran gemessen werden, wie unmittelbar verwertbar die von ihr produzierten Erkenntnisse für die fachdidaktische Praxis sind, da es ihr – wie jeder anderen Wis-

---

5 Der im Folgenden zitierte Text von Kepser trägt den Titel „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52). Da die hier angeführten Überlegungen jedoch fächerübergreifend von Bedeutung sind, wird ‚Deutschdidaktik‘ stets durch ‚Fachdidaktik‘ ersetzt.

senschaft auch – zusteht, Grundlagenforschung zu betreiben. Allerdings – und dies unterscheidet Fachdidaktik von anderen Wissenschaften – muss sie sich *auch* mit Fragen der Verwertbarkeit der von ihr produzierten Erkenntnis befassen (ebd.). Eine so verstandene Fachdidaktik bietet zudem den Vorteil, dass dieses Verständnis bereits impliziert, dass sie nicht allein auf Methodik zu beschränkt ist (ebd.). Auch kann ein solches Fachdidaktik-Verständnis zur Generierung neuer Forschungsfragen beitragen, in Bezug auf rassismuskritische Fachdidaktik, insbesondere unter Berücksichtigung der Post Colonial Studies, die nach (post-)kolonialen Tradierungen in fachdidaktischen Zusammenhängen fragen und Entwürfe fachdidaktischer Unterrichtsplanung aus rassismuskritischer Perspektive ermöglichen.

Zuletzt sei an dieser Stelle die von Gruschka (2002, S. 121) entwickelte Didaktische Pyramide angeführt, die ein Resultat aus seiner Kritik am Didaktischen Dreieck (Diederich, 1988) darstellt und für allgemein- ebenso wie für fachdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden kann.

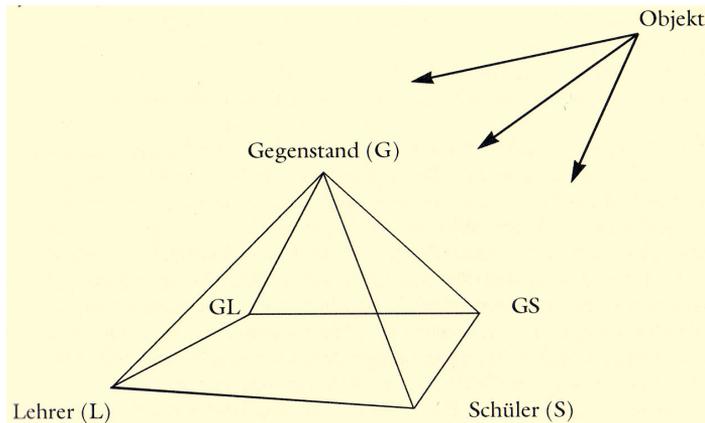


Abb. 1: Didaktische Pyramide (Gruschka, 2002, S. 121).

Während das Didaktische Dreieck nur aus den Komponenten Gegenstand (G), Lehrperson (L) und Schüler\*in (S) besteht, beinhaltet die Didaktische Pyramide vier Dreiecke, von denen das Didaktische Dreieck nur „die Vorderbühne der Vermittlung“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 59) darstellt, die weiteren Dreiecke werden analog dazu als Hinterbühnen bezeichnet und umfassen die jeweiligen als konstruktivistische Akte gedachten Beziehungen der einzelnen Elemente untereinander (GL und GS) sowie die zum Objekt, das in der Didaktischen Pyramide vom didaktisierten Gegenstand (G) abgegrenzt wird, da dieser bereits Resultat der Konstruktionsprozesse sowohl der Lehrperson (L) als auch der Schüler\*innen (S) darstellt.<sup>6</sup> Im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik ist die Didaktische Pyramide dem Didaktischen Dreieck vorzuziehen, da es mit ihr gelingt, Transformations- und Konstruk-

<sup>6</sup> Auf den komplexen Zusammenhang von Konstruktions- und Subjektivierungsprozessen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu u. a. Butler, 2016; Said, 1991).

tionsprozesse auf eine Art und Weise explizit zu machen und zu reflektieren, die eine notwendige Voraussetzung für rassismuskritische Fachdidaktik ist: Sollen Differenzverhältnisse didaktisiert werden, spielt neben Standpunktreflexivität ein (dekonstruktives) Nachdenken über den Zusammenhang von Wissen und Macht eine bedeutsame Rolle. Zudem implizieren die Ausführungen Gruschkas und Frankes ein Plädoyer für eine theoretisch fundierte(re) Didaktik, die für rassismuskritische Fachdidaktik unabdingbar ist, zumindest dann „wenn sie als wissenschaftliche Teildisziplin ernst genommen werden will“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 61). Soll Fachdidaktik Anstöße zu (rassismuskritischen) Bildungsprozessen generieren, ist es notwendig, die „Erforschung des Lernens und Lehrens [nicht] [...] den Lerntheoretiker[inne]n [zu] überlassen, die [...] wie Psycholog[in]nen verfahren“, sondern sich aus (rassismus- ebenso wie bildungs- und (fach-)didaktisch-) theoretisch informierter Perspektive mit den Herausforderungen und Spannungsverhältnissen, die diesem Zusammenhang inhärent sind, (stets aufs Neue) auseinanderzusetzen.

#### 4. Rassismuskritische Fachdidaktik – Prämissen und Herausforderungen

Rassismuskritische Fachdidaktik macht es erforderlich, theoretisch fundiert rassismusrelevante Sachverhalte der einzelnen Fachwissenschaften herauszuarbeiten und zu dekonstruieren, da dies die notwendige Voraussetzung für fachdidaktische Überlegungen darstellt. Durch eine solche theoretische Fundierung ist zweierlei erreicht: Zum einen leistet sie einen Beitrag dazu, die (der Fachdidaktik bisher häufig inhärenten) (Re-)Produktion von Rassismen zu verringern, zum anderen kann sie dahingehend produktiv gemacht werden, als dass Fachdidaktik als solche zu einer theoretisch fundierte(re)n wird. Um dieses Ziel zu erreichen, muss Rassismuskritik integraler Bestandteil der Ausbildung von Lehrer\*innen werden (Fereidooni, 2016, S. 33) und damit einhergehend unter anderem zu einer Auseinandersetzung mit Distanzierungsmustern im Umgang mit Rassismus anregen (Messerschmidt, 2011).

Auch hierfür kann die Didaktische Pyramide fruchtbar gemacht werden, gelingt es mit ihr doch, die „Transformation des Objekts [durch die (jeweilige) Lehrkraft] in ein didaktisches Medium“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 59) zu fassen und somit zu problematisieren. Für rassismuskritische Fachdidaktik ist dies unabdingbar, da eine theoretisch nicht fundierte Perspektive der Lehrkraft zu einer (problematischen) Verkürzung des Objekts im Rahmen der didaktischen Transformation führt und dies u. U. virulent wird, wenn Lehrkräfte Rassismus beispielsweise als ausnahmslos auf individueller Ebene angesiedeltes Phänomen (im Sinne eines ‚Einstellungsproblems‘) im Unterricht behandeln, obgleich es (ihre) Schüler\*innen bzw. Kolleg\*innen of Color<sup>7</sup> als strukturell ebenso wie diskursiv wirksames Differenzverhältnis erfahren.

7 Es existieren keine „Rassen“ im biologischen Sinne, wohl aber sozial konstruierte *Rassen*. „‚Schwarz‘ bezeichnet hier eine politische Kategorie im Sinne einer ‚Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von people of color einschließt“ (Piesche, 1999, S. 204)

Ein weiteres unabdingbares Moment ist die Entwicklung von Standpunktreflexivität und damit einhergehend die eines kritischen Bewusstseins in Bezug auf den Zusammenhang von Wissen und Macht. Von Bedeutung ist dies sowohl für rassismuskritische Fachdidaktik als Wissenschaft als auch für rassismuskritische fachdidaktische Praxis. So ist auch das fachdidaktische Sprechen „ein Sprechen, das eine soziale Ausgangsposition hat“ (Mecheril, 1999, S. 242), weshalb ein „Kenntlichmachen des Ortes, von dem aus gesprochen wird“ (Haraway, 1995, S. 87) und die daraus resultierende Positionierung insofern entscheidend ist, als dass sie „Verantwortlichkeit [impliziert] für die Praktiken, die uns Macht verleihen“ (ebd.).

Mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik kommt hinzu, dass es sich um eine spezielle Form des Sprechens handelt, wenn fachdidaktische Überlegungen aus einer *weißen* Position heraus entwickelt werden: „Für sie ist charakteristisch, daß [sic!] sich Erfahrungs- und Selbstverständniszusammenhang des Sprechens von dem des Gegenübers unterscheiden [und es] [...] sich um Etablierte-Außenseiter-Beziehungen (Elias & Scotson, 1993, zit. n. Mecheril, 1999, S. 242) handelt, um Beziehungen der Macht also“ (Mecheril, 1999, S. 242).

Rassismuskritische Fachdidaktik gelingt nur, wenn eine konsequente Reflexion auf das eigene Involviertsein in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse stattfindet: Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler\*innen sind von Rassismus betroffen, wenngleich auf (möglicherweise) unterschiedliche Art und Weise. Dies gilt es, parallel zu einer rassismuskritischen Analyse und Dekonstruktion des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, stets für fachdidaktische Überlegungen erkenntnistheoretisch produktiv zu machen. In Bezug auf Fachdidaktik als „eingreifende [Kultur-]Wissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 52) ist dies unumgänglich, wenn der Komponente des ‚Eingreifens‘ Rechnung getragen werden soll: Dies ist nur dann gewährleistet, wenn diese Reflexionen nicht nur für die Produktion fachdidaktischer Erkenntnis fruchtbar gemacht werden, sondern auch in Überlegungen einfließen, die standpunktreflexive Lern- und Lehrprozesse berücksichtigen, wie dies rassismuskritische Fachdidaktik tun sollte. Da die Sprechposition, aus der ein Unterrichtsgegenstand behandelt wird, spätestens in der unterrichtlichen Praxis unausweichlich performativ wirksam wird, müssen die vorangehenden fachdidaktischen Reflexionen beispielsweise ein Fragen danach beinhalten, welche Konsequenzen sich aus der jeweiligen Sprechposition für die Behandlung des Gegenstands im Unterricht ableiten lassen. Verdeutlicht werden kann die Relevanz eines solchen Nachdenkens (erneut) anhand der Didaktischen Pyramide, mithilfe derer es gelingt, den Transformationsprozess des Objekts in einen didaktischen Gegenstand analytisch beschreibbar zu machen, sodass ersichtlich wird, dass Schüler\*innen insbesondere dann, wenn die Lehrkraft diesen Prozess nicht (theoretisch informiert) reflektiert, das dadurch (für sie) entstehende Problem

---

und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbstbewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. „Weiß‘ bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als Weiß konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst ist“ (Wollrad, 2005, S. 20). Es findet somit im Laufe des Aufwachsens eine Sozialisation in die sozial konstruierte *Rasse* statt, die als Rassifizierung bezeichnet werden kann.

lösen, indem „sie mit enormer Energie und Einfühlungsvermögen und aus Angst vor Fehlern und Sanktionen [...] einen beträchtlichen Teil ihrer Lernanstrengung darauf verwenden, herauszufinden, was [...] [die Lehrkraft] [...] hören will“ (Gruschka & Franke, 1996, S. 60)<sup>8</sup>. Die daraus resultierende Gefahr einer Reproduktion von Rassismen könnte sich beispielsweise insofern bewahrheiten, als dass Schüler\*innen of Color (im Unterricht(sgespräch)) die Ansicht vertreten, Rassismus sei durch die meritokratische Illusion<sup>9</sup> überwindbar, weil sie zu errahnen meinen, dass dies von der Lehrkraft gehört werden möchte. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, Schüler\*innen of Color nicht zu viktimisieren, da ein Anerkennen unterschiedlicher Positionierungen dazu führen kann, Schüler\*innen als (passive) ‚Opfer‘ zu zeichnen. Eng verbunden damit ist die Gefahr, durch rassismuskritische Fachdidaktik Differenzen zu (re-)produzieren, weshalb eine konsequente Reflexion auf etwaige Zuschreibungen und Essentialisierungen erforderlich ist und parallel dazu bedacht werden muss, dass eine solche nicht in eine Nivellierung real bestehender Ungleichheitsverhältnisse und daraus resultierender (Subjekt-)Positionen münden darf (Mecheril, 2010). Es ist von zentraler Bedeutung, dieses Dilemma im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen konsequent mitzubedenken.<sup>10</sup>

Zuletzt sei an dieser Stelle auf die Fokussierung auf ein spezifisches Herrschaftsverhältnis hingewiesen, die neben potentiellen Chancen auch Risiken mit sich bringen kann. So kann eine Konzentration auf ein Differenzverhältnis zu einem vertieften Verständnis der Wirkungsmechanismen von Diskriminierung beitragen und zugleich zur (Selbst-)Reflexion in Bezug auf das eigene Involviertsein (in dieses spezifische Differenzverhältnis) anregen. Ein so erworbenes Verständnis kann schließlich schrittweise für ein Nachdenken über das komplexe Ineinanderwirken von Diskriminierungsformen, das mit dem Paradigma Intersektionalität (vgl. Crenshaw, 2010) gefasst wird, fruchtbar gemacht werden. Zudem wird es durch die Fokussierung auf die Differenzkategorie ‚race‘ *weißen* Schüler\*innen nicht ermöglicht, sich anstelle einer Auseinandersetzung mit durch Rassismus bedingten Privilegien unter Bezugnahme auf eine andere, sie benachteiligende Diskriminierungsform ‚arm zu rechnen.<sup>11</sup> Allerdings birgt die Fokussierung auf ein einzelnes Differenzverhältnis auch das Risiko in sich, eine Hierarchisierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen zu suggerieren: Wenn eine *weiße* queere im Rollstuhl sitzende Person aus der sog. ‚bildungsfernen‘ Schicht im Rahmen einer rassismuskritischen Fachdi-

- 
- 8 Vgl. hierzu Scharathow (2014): In ihrer Studie kann die Verfasserin belegen, dass einige Schüler\*innen bewusst nicht über ihre Rassismuserfahrungen sprechen, weil sie (dadurch) schlechte Noten befürchten.
- 9 Das meritokratische Prinzip besagt, dass berufliche und soziale (Status-)Positionen aufgrund von Leistungen erworben werden und nicht aufgrund der Herkunft weitergegeben werden. Für eine ausführlichere Beschäftigung mit den meritokratischen Prinzipien und der Kritik daran siehe Fereidooni & Zeoli, 2016.
- 10 Eine didaktische Konzeption, die dieses Dilemma (in Kontexten, in denen über Differenzverhältnisse nachgedacht wird) berücksichtigt, wird in Boger & Simon, 2016 diskutiert.
- 11 Da ein solches ‚Arm-Rechnen‘ häufig als angenehmer empfunden wird als eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen privilegierten Position, ist es wahrscheinlich, dass sich *weiße* Schülerinnen dies zunutze machen, wird zeitgleich zu Rassismus auch Sexismus (fachdidaktisch) problematisiert.

daktik ausnahmslos Privilegien reflektieren soll, besteht die Gefahr, andere Differenzverhältnisse zu nivellieren.<sup>12</sup> Analog dazu läuft rassismuskritische Fachdidaktik tendenziell Gefahr, durch Essentialisierung das Bild einer homogenen Gruppe von Schüler\*innen of Color zu zeichnen und somit nicht zu problematisieren, dass zwar alle Schüler\*innen of Color Schüler\*innen of Color sind und somit Rassismuserfahrungen machen, zeitgleich aber auch alle Schüler\*innen of Color nicht *nur* Schüler\*innen of Color sind: Bei einer ausnahmslosen Fokussierung auf Rassismus(-kritik) könnte (jedoch) aus dem Blick geraten, dass ein heterosexueller gesunder Cis-Schüler<sup>13</sup> of Color aus einem Akademiker\*innenhaushalt gesellschaftlich anders positioniert ist als eine queere im Rollstuhl sitzende Person of Color aus der sog. ‚bildungsfernen‘ Schicht. In der Konsequenz bedeutet das, dass Intersektionalität im Kontext rassismuskritischer Fachdidaktik auch deshalb Berücksichtigung erfahren sollte. Wie und an welcher Stelle, ist stets neu auszuloten: Neben erkenntnistheoretischen Vorlieben in Bezug auf die Produktion von wissenschaftlichem fachdidaktischen Wissen ist dies in der fachdidaktischen Praxis nicht zuletzt abhängig davon, wie die jeweils zu unterrichtenden Schüler\*innen positioniert sind und (u. U.) auch, wie es die unterrichtende Lehrkraft ist.

Die Formulierung rassismuskritischer Kritik am rassismusrelevanten Status quo des Zusammenlebens, Lernens, Beschulens und Beschultwerdens kann erlernt werden und das Konzept der Rassismuskritik als eine mögliche Analysebrille diese Realität wahrzunehmen und zu transformieren, benötigt eine konzeptionelle Vorstellung davon, warum gelernt werden soll. Diesbezüglich bedienen sich die Verfasserin und der Verfasser dem Lernmodell von Holzkamp. Für Holzkamp (1995, S. 191) bedeutet „[e]xpansiv begründetes Lernen (...) ja gerade nicht Lernen um ‚seiner selbst‘, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o. Ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben“.

Gemäß der Grundidee des Holzkampschen Lernens trägt Lernen zu einer Erweiterung der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz bei. Diese Annahme ist insofern anschlussfähig an die nachfolgenden Gedanken, als dass rassismusrelevante Wissensbestände<sup>14</sup> zu einer Verminderung der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz geführt haben, indem die Wahrnehmung der Realität von rassismusrelevanten Wahrnehmungsmustern beeinträchtigt worden sind und zwar nicht nur personenspezifisch, sondern systematisch und das seit über 500 Jahren. Mit Beginn der Kolonialisierung haben Europäer\*innen begonnen, die Welt zunehmend

12 Bzw. zumindest Gefahr zu laufen, den Eindruck zu erwecken, dass dies Ziel rassismuskritischer Fachdidaktik sei.

13 Mit Cis-Gender sind Personen gemeint, deren Geschlechtsidentität mit ihrem zugewiesenen und sozial konstruierten Geschlecht übereinstimmt.

14 Damit ist das rassistische Wissen von Menschen gemeint.

aus einer rassifizierten Logik (heraus) zu sehen und genau dieses rassismusrelevante Sehen strukturiert unsere Gesellschaft als dominantes Sehen, Wissen und Beurteilen.

Wie Straub (2010, S. 57) formuliert, begann „Holzkamps Lernen (...) mit einer Art Sorge um sich, die von diffuser Unzufriedenheit mit sich und merklichem Ärger über sich geprägt war“. Die Idee, nicht für andere, sondern alleinig für sich und für das persönliche Wohlergehen zu lernen, ist für das Konzept der Rassismuskritik interessant, weil es primär nicht um das Sprechen über Andere, sondern das Sprechen über sich selbst geht. Erst wenn eigene Wissensbestände rassismuskritisch analysiert und verbalisiert worden sind, kann damit begonnen werden, Anderen beizubringen, die rassismusrelevanten Gesellschaftsstrukturen sehen zu lernen.

## 5. Fazit

Über rassismuskritische Fachdidaktik/Fachdidaktik aus rassismuskritischer Perspektive nachzudenken, ist ein in mehrfacher Hinsicht anspruchsvolles und dennoch lohnenswertes Unterfangen. Neben der Notwendigkeit eines theoretisch informierten rassismuskritischen Fundaments bedarf ein solches Nachdenken ein hohes Maß an Standpunktreflexivität sowie eine konsequente Berücksichtigung des Zusammenwirkens von Wissen und Macht. Darüber hinaus müssen in diesem Zusammenhang bestehende Spannungsverhältnisse ebenso wie Chancen und Risiken in Bezug auf die Fokussierung auf ein Differenzverhältnis beständig reflektiert werden. Das foucaultsche Kritikverständnis nicht auf diese Weise und nicht um diesen Preis regiert zu werden, das den Wunsch nach ‚Heilung‘ im Sinne einer Sensibilisierung für rassismusrelevante Wissensbestände und der Fähigkeit dem Gegenüber ohne den Rückgriff auf Rassifizierungskennntnisse begegnen zu können, impliziert, muss deshalb insbesondere in fachdidaktischen Zusammenhängen vorangetrieben werden. Fungieren sollte es dabei stets sowohl als Mechanismus der Machtbegrenzung als auch als kreative Suche nach neuen Techniken des Regierens und Regiertwerdens, die ohne rassismusrelevante Aspekte auskommen (Fereidooni, 2018). Damit dies gelingt, bedarf es nicht nur einer rassismuskritischen universitären Lehrer\*innenausbildung in den einzelnen Fachdidaktiken, sondern insbesondere einer rassismuskritischen und damit einhergehend stets auch (macht-)theoretisch fundierten Fachdidaktik in den unterschiedlichen Disziplinen.

## Literatur

- Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2012). Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 11–24). Wiesbaden: VS.
- Balibar, É. (2002). Kultur und Identität. In A. Demirovic & M. Bojadzijeve (Hrsg.), *Konjunkturen des Rassismus* (S. 136–156). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Boger, M.-A. & Simon, N. (2016). zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In K. Espahangizi u. a. (Hrsg.), *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 163–176). Bielefeld: Transcript.
- Butler, J. (2016). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: suhrkamp.
- Crenshaw, K.W. (2010). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts* (S. 33–54). Wiesbaden: VS.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. München: Beltz Juventa.
- Duden: didaktisch. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/didaktisch> [14.02.2018].
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fereidooni, K. (2016). Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?! In M. W. Behne u. a. (Hrsg.), *Politik unterrichten, 31*, Heft 1/2016 (S. 29–33).
- Fereidooni, K. (2018). „Du führst dich auf die Mister Diskriminierung persönlich!“. Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), *Rassismus an Hochschulen: Analyse – Kritik – Intervention*. Weinheim: Beltz Juventa (im Ersch.).
- Fereidooni, K. & El, M. (2017). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: VS.
- Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens: Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ in gleichem Maße? In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 137–154). Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. & Franke, M. (1996). Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik. *Pädagogische Korrespondenzen, 17*, 52–62.
- Hackl, B. (2017). Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 852–864). Weinheim: Beltz.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hentges, G. (1999). *Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hentges, G. (2001). „...nichts an das Menschliche Anklingende...“. Rassismus und Aufklärung – ein Widerspruch an sich? In Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hrsg.), *Schwarz Weissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen* (S. 96–104). Oldenburg: Isensee Verlag.

- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355–365). Weinheim: Beltz.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 34, 52–68.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller et al. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 32–44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231–266). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kapalka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 179–189). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. & Witsch, M. (2006). *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript.
- Melber, H. (2001). „Jenes eigentliche Afrika...“ Eigen- und Fremdwahrnehmung der Sendboten europäischer Zivilisation. In Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hrsg.), *Schwarz Weisheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen* (S. 76–81). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Melter, C. & Mecheril, P. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kapalka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2011). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage (S. 41–57). Bielefeld: transcript.
- Piesche, P. (1999). Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In C. S. Gelbin, K. Konuk & P. Piesche (Hrsg.), *AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland* (S. 195–205). Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Said, E. (1991). *Orientalism: Western Concepts of the Orient* (New edition). London: Penguin.
- Sandfuchs, U. (1990). Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In R.W. Keck, W. Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 10–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sauter, S. (2006). Die Schule als Kampfplatz und Aushandlungsraum. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen* (S. 111–148). Bielefeld: transcript.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Straub J. (2010). Lerntheoretische Grundlagen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. 31–98). Bielefeld: transcript.
- Strohschneider, P. (04.07.2017). *Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus*. Abrufbar unter: [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_magazin/wissenschaft\\_oeffentlichkeit/forschung\\_magazin/2017/forschung\\_2017\\_03\\_beilage\\_dokumentation.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_magazin/wissenschaft_oeffentlichkeit/forschung_magazin/2017/forschung_2017_03_beilage_dokumentation.pdf) (Stand: 26.02.2017).
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Wollrad, E. (2005). *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wollrad, E. (2011). Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage (S. 141–162). Bielefeld: transcript.